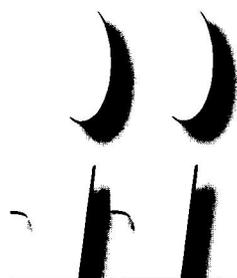


Las huellas de la Reforma Universitaria ante una nueva Ley de Educación Superior



Marcela Mollis*

Los sujetos de la Reforma ante una nueva Ley de Educación Superior

Partimos de la creencia de que toda nueva ley responde a la **necesidad de reformar** lo que la legislación anterior no pudo solucionar, o contrariamente, resolver aquellos problemas que la misma hubiera generado. Por lo tanto, el fundamento de mayor peso para propiciar legalmente una nueva Reforma –a 90 años de la histórica que celebramos– es **el reconocimiento de la tremenda crisis de identidad y de sentido que afecta a los actores y a las instituciones superiores.**

Esta crisis se ha vuelto dramáticamente visible y cuantificable con posterioridad a las reformas educativas consecuentes con las políticas públicas de fin de siglo de cara al nuevo milenio, reconocidas como *neoliberales*, tal como se ha descrito en diversos estudios diagnósticos al respecto (Mollis, 2001, 2006a, 2007). Parafraseando al reconocido rector de la Universidad de California, Clark Kerr, *“la educación superior no puede escapar a la Historia con mayúscula”*.

La crisis universitaria argentina tampoco puede escapar a las huellas de las mentalidades de los sujetos protagonistas de las reformas. El historiador francés George Duby (2001), en un maravilloso libro de imágenes sobre las huellas de nuestros miedos, muestra cómo la humanidad durante el primer milenio experimentaba el miedo a la miseria, el miedo al desarraigo, el miedo a la herejía, el miedo al marginal, el miedo al Otro. De un modo legítimo y asombroso, la humanidad del segundo milenio experi-

* Universidad de Buenos Aires.

menta esos miedos con un paralelismo preocupante. No porque defendamos la idea “nada nuevo bajo el sol”, sino porque el modelo salvaje de acumulación capitalista del segundo milenio imprime huellas semejantes a las de las mentalidades de los sujetos que atravesaron la transición feudal al capitalismo moderno.

Como consecuencia de las observaciones y entrevistas sobre la práctica docente realizadas en universidades públicas masificadas (Mollis *et al.*, 2006b), hemos reconstruido un diagnóstico sobre los jóvenes estudiantes que, ante la pregunta por su futuro, se muestran descreídos, habitados por el escepticismo y conquistados por la imposibilidad de cambiar. Viven un presente continuo, orientado por la preocupación por satisfacer necesidades cotidianas de supervivencia, sin aspiración de cambios profundos. La directora del Departamento de Orientación Vocacional de la UBA confirma esta interpretación: “el fantasma del desempleo no los deja pensar”; otros especialistas aseguran que la “apatía, indecisión y el desinterés que muestran muchos jóvenes se adquieren también dentro del ámbito familiar por la falta de diferenciación entre padres e hijos”(en Mollis, 2001). El gran dilema que se les plantea, independientemente de las condiciones socio-económicas de sus padres, es la salida laboral. Les preocupa prioritariamente que la elección educativa garantice un trabajo bien remunerado. Este conjunto de valores, sumado al deterioro real del tejido social y el escepticismo que agobia a la clase media, hacen que la esperanza derivada del diploma universitario se haya transformado, para los estudiantes de la educación superior, en una significativa presión. Percibimos que uno de los principales objetivos al decidirse por determinada carrera universitaria –y en relación coincidente con las características de la “sociedad posmoralista” de la que nos habla Lipovetsky– es lograr cierta calidad de vida realizándose a sí mismos mediante el desarrollo de su profesionalidad. Ninguno de los estudiantes entrevistados manifestó –como lo hacían habitualmente los estudiantes universitarios décadas atrás– objetivos altruistas o de transformación social. Ninguno busca consagrar plenamente su vida a la profesión elegida; lo que persiguen, en cambio, es que la profesión elegida les posibilite una vida plena.

Los jóvenes sujetos de una nueva Reforma ya no Universitaria sino de la Educación Superior, son testigos del abandono de las utopías por parte de los adultos y dan testimonio de la desesperanza, del sistemático abandono de las creencias en un mundo mejor, más justo, en definitiva, en un mundo más feliz. La aceptación de lo posible como el condicionante de las aspiraciones para transformar la realidad es, indudablemente, una consecuencia visible de las doctrinas dominantes en los '90 (Lipovetsky, 1998; Appadurai, 1998; Samoff, 1999).

Por otra parte, los sujetos no tan jóvenes de una deseable reforma, están encorsetados en la filosofía de lo conveniente. Todos, finalmente, se sienten ajenos a los procesos de transformación y cambio que deben anticipar o acompañar cualquier reforma que sea el fundamento de una nueva ley educativa.

Sin estas convicciones, ¿quiénes y cómo son los sujetos reales de las reformas que tanto necesitamos?

Los estudiantes, los funcionarios universitarios, los profesores, los investigadores, los empleados administrativos son sujetos portadores y hacedores de la identidad de las instituciones educativas a las que asisten y son ciudadanos de la nación argentina. A estos actores les afecta la crisis de la educación superior de modo diferencial, segmentado y subjetivo, acorralados cada uno por los intereses en disputa. El diagnóstico que hemos elaborado en diversos estudios (Mollis, 2003, 2006 y 2007) comprueba que las reformas de la educación superior de los años noventa no tuvieron en cuenta ni las políticas del conocimiento, ni al conocimiento *per se*, ni siquiera las necesidades de los actores como eje de las transformaciones.

Las reformas de la última década del milenio pasado, instalaron una agenda de cambios que impactaron en la difícil identidad de las instituciones educativas públicas en su tránsito global. Las reformas de la educación superior en el mundo durante la década de los '90 –sobre todo en los países de América Latina y los del ex bloque socialista– se parecen en su forma, en su aplicación y en sus legislaciones en función de dos premisas básicas: por un lado, el corrimiento del Estado como garante del servicio y principal responsable del financiamiento educativo, y por el otro, el

protagonismo del mercado como fuente de innovación o de satisfacción de las demandas de los nuevos consumidores educativos (Slater, 2007; Chomsky y Anderson, 2004; Mignolo, 2001; Gómez, 2000).

En función de lo dicho, resulta oportuno preguntarse por los aspectos que se han transformado o alterado (Mollis, 2003) del modelo reformista, como consecuencia de la aplicación de las políticas mencionadas más arriba.

La reforma de los '90, ¿fue anti-reformista?

Uno de los dispositivos de las políticas públicas de educación superior de los '90 fue la promulgación de la *Ley de Educación Superior* N° 24.521 el 7 de agosto de 1995, con disenso de parte del movimiento estudiantil, de rectores y profesores universitarios, e incluso de parte de algunos representantes del poder legislativo. La Ley comprende a las instituciones de formación superior, universitarias y no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional. Consta de cuatro Títulos, subdivididos en Capítulos y Secciones con un total de 89 artículos. Introduce cambios sustantivos en lo que respecta a los **históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario herederos del proyecto reformista**. A modo de ejemplo, autorizó a las instituciones universitarias a establecer el régimen de acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes en forma autónoma (en las universidades con más de 50.000 estudiantes el régimen de admisión, permanencia y promoción puede ser definido por cada facultad); autorizó a cada universidad a que fije su propio régimen salarial docente y de administración de personal, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generan; pudieron promover la constitución de "sociedades, fundaciones u otras formas de asociación civil" destinadas a apoyar la gestión financiera y a facilitar las relaciones de las universidades y/o facultades con el medio; los órganos colegiados adquirieron funciones de definición de políticas y de control, en tanto que los unipersonales fueron facultados para ejercer funciones ejecutivas; modificó la integración del claustro de profesores autorizando al conjunto de los docentes (auxiliares

inclusive) para ser elegidos como representantes de dicho claustro; y, finalmente, aumentó el número de cuerpos representados en los órganos colegiados. En los acuerdos producidos para la aprobación de ley, hemos reconocido el respeto por intereses corporativos y partidarios que no estuvieron intrínsecamente vinculados a la anhelada excelencia para la educación superior (Mollis, 2001 y 2007).

Ante la pregunta por las innovaciones producidas en el conglomerado de educación superior en la última década, creemos necesario presentarlas de acuerdo a una periodización histórica que permita ordenar dichas tendencias.

En la historia de las universidades argentinas pueden reconocerse distintos períodos (que llamaremos etapas) que ayudan a comprender el sentido de las transformaciones producidas como consecuencia de la aplicación de la legislación que se aspira reemplazar.

CUADRO N° 1.

Instituciones universitarias públicas y privadas: número y expansión por oleadas

	Total de instituciones 2007		Etapa fundacional Periodo: 1613-1970 (357 años)		Etapa de expansión y nacionalización 1971-1990 (19 años)		Etapa de expansión privatista 1991-2007 (16 años)	
	N	% 100	N	%	N	%	N	%
Universidades Nacionales	38	37,7	10	26,3	19	50	9	23,7
Universidades Privadas	41	40,7	11	26,8	12	29,3	18	43,9
Institutos Universitarios Nacionales	6	5,9			1	16,7	5	83,3
Institutos Universitarios Privados	14	13,9			1	7,2	13	92,8
Universidad Provincial	1	0,9					1	100
Universidad Extranjera	1	0,9					1	100
Universidad Internacional	1	0,9			1	100		

Fuente: Elaboración propia en base a: http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Autoridades_

Universitarias/au_listado_de_universidades. htm.

Tal como lo muestra el Cuadro 1 reconocemos en primer lugar que la larga *Etapa Fundacional* (1613-1970) se distingue por la creación de las universidades que configuraron el sistema universitario nacional, heredero del modelo Reformista.

En segundo lugar reconocemos la etapa llamada *Expansión Universitaria* (1971-1990), en la que se consolidaron además de las universidades nacionales, otras universidades privadas tradicionales en la Argentina.

Por último presentamos la tercera etapa, denominada *Expansión Privatista* (1991-2007), regulada por la actual Ley Universitaria 24.521 en la que se crearon nuevas universidades públicas y privadas, e institutos universitarios públicos y mayoritariamente privados, con un modelo organizacional alternativo al de la tradición reformista.

A partir de la década del '50 se produjo la ampliación y masificación de la matrícula post secundaria, la cual se distribuyó en función de la oferta educativa universitaria existente. Desde entonces, las universidades fueron creciendo en sucesivas oleadas. De las siete universidades públicas que Argentina tenía en 1956, pasó a tener 30 en 1970. Una segunda oleada de creación de instituciones públicas entre 1971 y 1990 dio lugar a la creación de 19 universidades nacionales (incluidas algunas provinciales que fueron nacionalizadas) y 12 universidades privadas en distintas regiones del país. A partir de 1991, comenzó una tercera ola de expansión de carácter mixto con un claro predominio del sector privado; las universidades y los institutos privados crecieron hasta duplicar a las instituciones públicas. Finalmente, en el año 2007, el 41% de las universidades es privado, el 38% es público, un 14% representa a los institutos universitarios privados y un 6% a los institutos universitarios públicos; el resto está representado por las universidades provinciales, internacionales y extranjeras. **La tendencia privatista de la década es claramente observable al reconocer que las diversas instituciones universitarias son mayoritariamente privadas.**

Cada una de estas etapas representa un periodo significativo en la consolidación de las políticas de expansión de la educación superior y tendencias del cambio promovido por los órganos de gobierno. De este modo se fue conformando un conglomerado institucional altamente heterogéneo y diverso en el que coexisten universidades tradicionales reformistas y nuevas, públicas y privadas, católicas y seculares, de élite y masivas, profesionalizantes y de investigación. Sin embargo, las universidades públicas concentran el 83,5% de la matrícula total de estudiantes y gran parte de ellas aspiran cumplir las tres misiones institucionales reformistas a la vez: enseñanza, investigación y extensión. Llama la atención que en los sistemas de educación superior del mundo desarrollado las universidades satisfacen cada una de esas misiones de modo diferenciado: algunas universidades sólo se dedican a la enseñanza, otras, exclusivamente a la investigación, y ninguna satisface las tres misiones con excelencia a la vez.

Sabemos que el modelo universitario reformista tuvo como principales reivindicaciones la autonomía, el gobierno tripartito a través de los representantes de los claustros de profesores, estudiantes y graduados, la libertad de cátedra y las cátedras paralelas, el régimen de concursos para la designación de profesores y la periodicidad de su renovación, la extensión de la actividad universitaria a la sociedad, la libertad de la elección en la fórmula de juramento de los graduados, el ingreso irrestricto a la universidad, la gratuidad de la oferta educativa, etc. Uno de los propósitos de la creación de nuevas universidades públicas en el conurbano bonaerense (Universidad de Quilmes, Universidad de Tres de Febrero, Universidad de General Sarmiento, Universidad de General San Martín, Universidad de Lanús, etc.) **fue cambiar el modelo reformista de las universidades públicas tradicionales, transformando criterios clave de funcionamiento.** Reemplazaron el tradicional gobierno universitario por un órgano de gestión universitaria comprometido con la obtención de recursos alternativos, el ingreso irrestricto por un ingreso selectivo, la gratuidad por el cobro de cuotas voluntarias, los docentes auxiliares por profesores temporarios por contrato, profesores con dedicación simple por profesores con máxima

dedicación a la enseñanza e investigación y responsabilidad tutorial (seguimiento de estudiantes, horarios de oficina para atención de consultas), salarios diferenciados, carreras cortas con salida laboral, diplomas intermedios, carreras a distancia y aplicación de tecnologías virtuales, orientación profesionalizante y poca o ninguna oferta en las áreas de ciencias básicas o aplicadas. Si bien estas características están asociadas con los nuevos modelos universitarios, no se presentan en todos los casos del mismo modo y con la misma intensidad.

Lo que se puede concluir sobre el funcionamiento diferente de estas instituciones es que, por su tamaño organizacional, existe una relación más directa entre la gestión de la universidad y el sector académico (el profesor está más "supervisado" por el sector que gestiona o administra la universidad), se produjeron convenios o acuerdos con los municipios o gobiernos locales en las jurisdicciones donde funcionan dichas universidades para ampliar las fuentes de financiamiento y satisfacer necesidades de la comuna, la oferta de posgrados profesionales resultó clave para la obtención alternativa de recursos, hay menor número de estudiantes por profesor en los cursos de grado, y menor porcentaje de deserción estudiantil debido a la incidencia de las pruebas de admisión. Entre las desventajas observadas, podemos mencionar la superposición de la oferta de carreras de grado en áreas cercanas a otras universidades públicas, con un número de alumnos tan escaso que no justifica la existencia de la oferta, pocos profesores con perfiles de excelencia y baja inversión en los recursos bibliotecarios (pocos libros y colecciones de revistas científicas). De cualquier modo, medir el impacto de este modelo universitario "alternativo al reformista" respecto de la calidad de los nuevos egresados es todavía una tarea pendiente para poder evaluar las ventajas o desventajas de sus características modernizadoras.

La identidad pública de las universidades: dependencia estatal y autonomía académica

Cuando los historiadores reflexionan sobre la cuestión de la identidad de la institución universitaria desde una

dimensión temporal y fundadora, inmediatamente hacen referencia al poder de las corporaciones medioevales y de los profesionales que se formaban en esas instituciones, subordinados al control y a las licencias de la Iglesia romana o al control del Imperio, como lo atestiguan las universidades de París y Bolonia respectivamente de la mano de historiadores como Perkin (1984), Le Goff (1983, 1986) y Rüegg (1994).

Desde esta perspectiva y en contextos feudales, afirmamos que la universidad de naturaleza cosmopolita y ecuménica ayudó a construir el orden feudal cristiano y a consolidar el poder terrenal de la Iglesia Católica junto al de su competidor, el Imperio, a través de la formación de los abogados-jurisconsultos laicos del norte de Italia. Cuando las universidades fueron reconocidas por los fueros papales o imperiales que les otorgaron protección de los otros poderes públicos y privilegios a sus miembros, se convirtieron a los ojos de las otras corporaciones medioevales en "instituciones permanentes de enseñar". El poder celestial (el modelo de la Universidad de París) y el poder terrenal (el modelo de la Universidad de Bolonia) fueron representados por dos profesiones: los teólogos y doctores en derecho canónico y los doctores en derecho civil o de "gentes" devenidos en administradores del Imperio, el reinado o municipio. Las consecuencias institucionales resultaron de máxima envergadura eclesiástica y mundana, y le importaban a los que monopolizaban el poder, quienes a su vez construyeron el monopolio del saber. Es así como se fue institucionalizando la fórmula "saber es poder" acuñada en el siglo XIII por Roger Bacon, intelectual medieval de la orden franciscana.

Esta rica ecuación histórica se encuentra visiblemente alterada en los tiempos que corren. En el siglo XXI, el poder global y local deviene de las corporaciones económicas, sus agencias internacionales y, por último, de los debilitados estados. A las primeras les interesa las universidades para formar profesionales que sepan desempeñar con lealtad y eficacia (sin patriotismo) su "ser empleado" en relación de dependencia, como se verá en el apartado sobre la transnacionalización y los nuevos proveedores de la educación superior.

A las agencias internacionales –como el Banco Mundial–, les interesó las universidades como instituciones que debían transformar su identidad política por la profesionalizante (Samoff, 1999; Marginson y Mollis, 2001) imitando, básicamente, el modelo institucional del College norteamericano tal como se desprende de la caracterización que el Banco hizo de las universidades latinoamericanas y sus propuestas de superación en diversos documentos de amplia circulación (World Bank, 1993 y 2000). Durante la década de los '90, en las agendas públicas de los estados periféricos post-socialistas y latinoamericanos dependientes de la credibilidad internacional, se asignaron créditos del Banco Mundial para financiar reformas de la educación superior semejantes y coincidentes en diferentes regiones del globo: privatizar y evaluar la calidad institucional (Altbach, 1999; Arnove y Torres, 1999; López Segrera y Maldonado, 2002).

De esta manera, el sentido de la medieval institución, reavivado en el siglo XIX e incorporado a la estética facial de los '90, se recrea como un crisol de expectativas muy distantes de los saberes que le dieron poder o de los poderes que creían en el saber. Así se fue alterando la identidad pública de las universidades. Para ejemplificar la actual *identidad alterada* (Mollis, 2003) de las universidades, es necesario reconstruir el sentido histórico de la autonomía universitaria fundacional, recuperada por los jóvenes reformistas del '18.

Hubo un tiempo en el que la intervención del gobierno central garantizó la autonomía

Entre las múltiples paradojas que condicionan el histórico concepto de autonomía, se encuentra la idea del subtítulo: *hubo un tiempo en el que la intervención del Poder Ejecutivo garantizó y promovió la autonomía universitaria*. Ese fue el tiempo de la Reforma Universitaria, fue el tiempo del estallido de un movimiento que recuperó la tradición feudal corporativa de Bolonia, a la vez que gestó la nueva historia de las universidades latinoamericanas.

La *autonomía académica* pasó a ser un principio fundamental para las instituciones reformistas, ya que se propuso

romper el círculo vicioso de los “mediocres” (académicos vitalicios) del tradicional gobierno a cargo de la enseñanza, y se proyectó en la cultura universitaria a través de la participación de los tres cuerpos colegiados (profesores, estudiantes y graduados) en la toma de decisiones pedagógicas, académicas y científicas. Ello significó que la selección y el nombramiento de los profesores a través de *concursos públicos* –antecedentes y clase pública–, la libertad de cátedra, la elaboración de los planes de estudios, las condiciones de admisión y de cursada, quedó en manos de los Consejos Directivos de cada Facultad y de los Consejos Superiores de cada Universidad, representados por los tres estamentos.

Este movimiento organizó el gobierno pedagógico y académico en torno a los actores universitarios, como lo hiciera la Universidad de Bolonia siete siglos antes.

La autonomía académica se logró a través de la intervención del Poder Ejecutivo (Decreto del PE, 1919:81), de las sucesivas reformas estatutarias de las universidades y de la dependencia financiera del Estado. No podían sustentarse los concursos de profesores, implementar las cátedras paralelas y otro tipo de estrategias promovidas por los renovados estatutos, sin un “socio” –como aquéllos poderes públicos feudales– que financiara estos procedimientos. Qué mejor socio que el Estado, representante político de la clase media, la cual “ley de sufragio universal (1916)” mediante, había conquistado el poder central.

El interés público del saber profesionalizante

En Argentina el espíritu liberal prevaleció en las leyes que regularon la base y la cúpula del sistema educativo (la Ley 1420 y la Ley Avellaneda respectivamente), y como en algunos países de América Latina, la universidad pública atendió fundamentalmente la demanda del funcionamiento del aparato burocrático de los sistemas políticos “modernizados” y del desarrollo económico agro-exportador. Ante la necesidad de proveer cierto tipo de servicios, definió como una de sus funciones particulares la formación de profesionales adecuados en cantidad y calidad a la demanda específica de sus contextos económico y político, sin que esto haya significado ausencia de conflictos por

los ajustes o desajustes que se hayan generado. Además, la universidad pública atendió las presiones internas de sus actores institucionales representantes de grupos de poder (fueran estudiantes, profesores u otros miembros institucionales) que demandaron cambios en las estructuras para satisfacer intereses particulares. Por lo tanto, existen dos tipos de condicionantes de la función social universitaria: las demandas extra-muros o externas y las demandas intra-muros o internas (Mollis, 1990).

¿Qué idea encarnaba la universidad pública argentina a partir de la etapa fundacional moderna que coincidió con la ruptura colonial hispánica? El *saber profesional* caracterizaba el estilo universitario de comienzos del siglo XX, el cual es descrito por el historiador alemán Hanns Steger (1974) como la “universidad de los abogados”.

Reconocemos en la *universidad profesionalizante* una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista, la cual se encargó de formar ciudadanos, profesionales y administradores. Se adaptó a sistemas sociales relativamente estáticos y mantuvo una estrecha vinculación con el Estado, el cual reconoció fueros y derechos y las financió convirtiéndose hacia fines del siglo XIX en el “Estado-docente”. Los así llamados “estados docentes” en América Latina fueron administradores e inspectores de todo el sistema educativo, soberanos exclusivos de las cuestiones educativas.

Los *abogados* egresados de estas instituciones, estaban profesional e ideológicamente ligados con la propiedad agraria, y como estadistas o funcionarios públicos crearon los instrumentos de control político dentro de las instituciones del Estado tales como las cortes, fiscalías y jefaturas de policía. A través de escuelas y de la prensa ejercieron otras actividades que les permitió ampliar la expresión de las clases hegemónicas, ya como escritores, poetas o educadores:

Este grupo generó una elite burocrática y una clase política con estilo formalista y rimbombante que se adecuaba perfectamente a los intereses de las clases dominantes (Cantón, 1966:46, en Mollis, 1990).

La "Universidad científica" llega a la Argentina en la década del '60 con el impulso de la figura del profesor investigador, las dedicaciones exclusivas, el laboratorio y la misión científica junto a la enseñanza y la extensión universitaria. Se superpone al modelo napoleónico latinoamericano, el modelo universitario alemán de Von Humboldt (siglo XIX) que orienta la misión de la universidad hacia el desarrollo y el protagonismo de los institutos de investigación. Las palabras de Risieri Frondizi son elocuentes:

Todo el mundo, incluyendo a los abogados, sabe que nuestros países precisan cada vez más científicos y técnicos y menos abogados. El proceso de desarrollo industrial y económico se retarda, sin embargo, porque la universidad no forma los profesionales que este proceso requiere (Frondizi, 2005:22).

Entre los sucesos que caracterizaron a la Universidad de Buenos Aires en la llamada "década de oro" por el desarrollo científico, testigos de época mencionan que se incorporaron profesores de excelente nivel internacional, se departamentalizaron las facultades, se convocó a los egresados y se fundó un Departamento de Graduados, se crearon la Escuela de Salud Pública, las unidades hospitalarias, las residencias médicas. Alfredo Lanari creó un Instituto que revolucionó la práctica y la enseñanza de la medicina, y allí "se internaron profesores, generales y obispos por el nivel superior al de cualquier establecimiento médico, incluidos los privados" (Rotunno y Diaz de Guijarro, 2003).

Convergamos hasta aquí que nuestras universidades públicas son hijas de la razón moderna, y consecuentemente, de la certidumbre en las humanidades, del progreso en la ciencia y del optimismo en las profesiones. Hoy la crisis de la razón moderna afecta el proyecto institucional de las universidades tradicionales. Nuevas instituciones responden a esta crisis y al cortoplacismo del mercado, formando en menos de cinco años "compradores de diplomas". Nuevas tecnologías han suplantado las percepciones anteriores respecto de la función social de las universidades, y la participación en la configuración de la ciudadanía democrática quedó atrás en aras de la preparación de

trabajadores competentes para un mercado ocupacional restringido.

Autonomías en plural e identidad pública en singular

Se ha señalado hasta aquí que el concepto de “autonomía” presenta múltiples dimensiones: por un lado, la dimensión académica; por el otro, la financiera (legalmente reconocida como *autarquía*). Si bien ambas dimensiones están imbricadas en el concepto de autonomía, no deben confundirse.

Otra dimensión vinculada a estas dos, es la administrativa. A partir de los años '70, cuando se produce la explosión matricular, aumentó la tensión entre las dos lógicas que coexisten al interior de las universidades públicas. Nos referimos a la *lógica burocrático-administrativa* –es decir, la lógica burocrática piramidal que, de algún modo, proviene del concepto de universidad como organismo estatal o institución pública–, cuya administración recuerda más a un ministerio que a un centro de actividad intelectual, versus la *lógica académica* corporativa de los “académicos” (profesores, intelectuales, investigadores), que deviene de la historia de las universidades medievales e incluso del modelo humboldtiano de universidad alemana.

Al interior de las instituciones universitarias coexisten espacios para la confrontación, cuando se trata de describir o entender el concepto de *autonomía institucional*. Por ejemplo, en función de la diversidad de funciones e intereses se pueden describir algunos pares antinómicos (aunque no siempre lo sean):

- El claustro de profesores versus el cuerpo de no-docentes o administrativos;
- el cuerpo de profesores investigadores versus un conjunto mayoritario de docentes auxiliares *part-time* (agremiados o no);
- el cuerpo de profesores regulares/ordinarios con ciudadanía universitaria versus la gran mayoría de docentes no regulares, no ciudadanos; y
- el grupo de autoridades individuales (rector, vicerrector, decanos) versus los representantes de cada uno de

los claustros que participan en los órganos colegiados, (asamblea, consejos), etc.

Cada uno de estos actores tiene una identidad institucional diferente que lo remite al poder del Estado bajo distintas fórmulas: empleado público (no docentes y docentes tiempo parcial), funcionarios públicos ad-honorem (autoridades universitarias), corporación profesional (profesores investigadores), corporación estudiantil (grupos gremiales estudiantiles). Lo que implica intervención para unos, puede significar control para otros, supervisión para unos, avasallamiento de la libertad de cátedra para otros, etc. Finalmente se produce en torno a la autonomía institucional **un conjunto de verdades condicionadas al ejercicio de las funciones (diferentes) y al desarrollo de las identidades institucionales (también diferentes)**, que agregan mayor complejidad a la descripción que venimos desarrollando (Mollis, 1996:102).

Hemos historizado el modo en que se complejizó el concepto de *autonomía* al punto de hacerla dependiente de los poderes públicos, de asociarla a la intervención del Estado y a los intereses de una clase política determinada, al juego de una variedad de actores institucionales y, por lo tanto, a la necesaria referencia en plural a *las autonomías*. El encanto de la autonomía se encuentra prisionero del “encantador” que la promueve (Mollis, 1996:110).

Los estados latinoamericanos “reinventados” en los ‘90 orientaron su reestructuración hacia los “mercados”, produjeron un severo achicamiento del aparato estatal y de sus tradicionales funciones en aras del bienestar “público”, al mismo tiempo que las élites civiles dirigentes impusieron restricciones en el conjunto organizado de los trabajadores, y fortalecieron y extendieron la autoridad gubernamental a través de la regulación del aparato económico y cierto disciplinamiento social. Estas significativas tendencias aplicadas a las instituciones de educación superior, en particular a las universidades, generan que las autonomías actúen en escenarios complejos y paradójicos dominados por las tensiones que van desde el control a la autoregulación, de la liberalización a la supervisión, de la globalización a la regionalización, de las condicionalidades externas a la

autoevaluación institucional, de las políticas sistémicas a las culturas institucionales.

El capitalismo globalizado transformó las condiciones sobre las que opera la democracia política. A comienzos del siglo XXI, se está definiendo qué tipo de democracia es compatible con el capitalismo globalizado. En cuanto a los gobiernos democráticos universitarios, la histórica idea de una “comunidad universitaria” que se autogobierna y es capaz de determinar su propio futuro de manera autónoma, es poco compatible con el mandato del mercado internacional y las universidades corporativas (Mollis, 2003). Por lo tanto, consideramos que los grandes desafíos de las reformas de la educación superior (especialmente de las universidades públicas) ante la globalización están orientados por dos preguntas centrales:

- ¿Cómo se recrea el sentido “público” de las instituciones de educación superior sin el poder y la legitimidad de los “poderes públicos del Estado”? El poder público de las universidades, desde su etapa fundacional, estaba asociado al poder público de los poderosos que le dieron identidad, el papado y el Imperio; ambos le otorgaron sus fueros para defensa de sus propios intereses y, sobre todo, para protegerse. Más adelante, el Estado-Nación del siglo XIX con el poder público que encarnaba, le otorgó a las universidades –leyes nacionales mediante– la autonomía y, a su vez, las financió como instituciones nacionales garantes de la formación de las élites políticas, intelectuales, científicas y de profesionales para el desarrollo económico del Estado.
- ¿Son necesarias las universidades públicas para los grupos de poder que definen y prescriben los significados de la globalización?

En esta transición capitalista post-industrial, el poder de lo público no está representado en la gente ni tiene sentido por la gente, sino que es entendido por el poder de medición del público como audiencia, o potencial consumidor. Las nuevas tecnologías han suplantado las percepciones anteriores respecto de la función social de las universidades y su participación en la configuración de la ciudadanía democrática. La globalización y el internacio-

nalismo han acelerado la difusión de valores *fordistas* de la cultura empresarial extendida a las instituciones sociales y culturales (Yúdice, 2003). Desde el punto de vista de las doctrinas que sustentan el “mercado” como única fuente de innovación posible, el valor de la “competencia” aumenta y a su vez intenta reproducir la lógica del sector corporativo-empresarial. Roberto Rodríguez Gómez (2006), experto mexicano en los procesos de transnacionalización universitaria y los nuevos proveedores, afirma:

... la universidad transnacional involucra procesos de internacionalización con un sentido eminentemente comercial, es decir, la oferta de servicios educativos a cargo de empresas o universidades con fines de lucro en países distintos al de origen. La tendencia avanza gracias a los tratados de apertura comercial (ejemplo GATT-GATS), a los esquemas de inversión extranjera directa y las plataformas de comunicación global... La transnacionalización universitaria ocurre en un contexto de globalización de los mercados y constata dos hechos relacionados entre sí: el capital transnacional consigue eliminar barreras para la exportación de bienes y servicios y las nuevas tecnologías informáticas facilitan el flujo de provisión.

Rodríguez Gómez analiza con precisión la coexistencia de dos formas contrastantes de internacionalización. Junto a la transnacionalización universitaria descrita, reconoce además, la *internacionalización cooperativa*. Se refiere a los acuerdos de intercambio científico-académico, la movilidad de profesores y de alumnos de grado y posgrado en base a convenios de cooperación, como el MERCOSUR educativo, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), y la Red de Macro-universidades de América Latina y el Caribe.

El tradicional contrato social entre las universidades públicas y el Estado se ha quebrado en nombre de un “mínimo Estado y un máximo mercado”, y al mismo tiempo en un contexto de ajuste estructural y encuadre regulatorio, lo que da por resultado un Estado débil frente a un gobierno fuerte. Este cuadro de situación nos lleva a preguntarnos:

- ¿Quiénes son responsables de garantizar, controlar y evaluar la calidad de la educación superior, los expertos-técnicos, los académicos o grupos de pares, los políticos, todos juntos o separados según misiones y funciones institucionales?
- ¿Qué debe financiar el Estado y qué puede ser librado a las fuerzas del mercado?
- ¿Cómo se relacionan las condicionalidades externas de la globalización con las intrínsecas “libertades de cátedra, de enseñar y de aprender”?

Las tensiones que se producen en torno al problema de la autonomía se pueden sintetizar a través de dos modelos: 1) el modelo del control gubernamental o del Estado intervencionista; y 2) el modelo de supervisión estatal o del Estado evaluador. El primero concibe a la educación superior como una empresa homogénea con la intención gubernamental de regular y controlar todos los elementos de la dinámica del sistema: ingreso, curriculum, requerimientos para otorgar los diplomas, reclutamiento del personal, calidad de la oferta, etc. No reconoce la cultura organizacional de la educación superior como “flojamente acoplada y multidimensional”. La segunda reconoce la necesidad de que el Estado establezca los parámetros básicos de funcionamiento, pero deja en manos de las instituciones las decisiones académicas fundamentales, señaladas en el modelo 1. Clark Kerr, mirando al siglo XXI, reclama un nuevo significado para el concepto de autonomía dado por la convergencia y la construcción del consenso institucional (Kerr, 1994).

Las huellas de la pedagogía universitaria reformista

Entre las estrategias transformadoras del histórico reformismo, resulta esclarecedor hacer referencia a las innovaciones producidas por la implementación de dos dispositivos pedagógicos: las monografías y los seminarios. En *La universidad nueva*, Alfredo Palacios describe las primeras experiencias de los seminarios en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires,

donde participó Emilio Ravignani como director de los mismos en 1917. También describe la implementación de los seminarios en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata bajo la dirección de Raúl Prebisch en 1922.

La crítica a la universidad oligárquica se orientó fuertemente hacia aspectos clave de la pedagogía universitaria que los reformistas aspiraban dejar atrás: las clases magistrales, repetitivas de conocimientos obsoletos, el sistema de exámenes y la enseñanza empírica que promovía el modelo de universidad como "fábrica de títulos". En cambio se destacó la importancia de la enseñanza experimental, participativa, a través de la puesta en marcha de los llamados "seminarios" para promover la iniciación temprana en la investigación por medio de monografías que iban a ser el producto de la nueva relación entre el alumno y el profesor-investigador con el conocimiento científico.

La aplicación de los nuevos métodos de enseñanza generó resistencias por parte de ambos sujetos de la reforma ya que al transformarse la relación docente-alumno, se exigía un mayor compromiso del estudiante con su propia formación y, por lo tanto, mayor esfuerzo para alcanzar el título profesional. A la luz de los análisis de María Caldelari (1995), "el conflicto emergía en dos planos: el de los docentes y alumnos, que veían afectados sus intereses inmediatos al ponerse en cuestión la universidad profesionalista tal como estaba diseñada, y el de la élite universitaria, que resistía la forma que adoptaba el cambio por representar éste un cuestionamiento del orden y de la jerarquía académicas. La democracia era, entonces, no sólo un asunto de gobierno (tripartito) y de ampliación de la matrícula, sino que calaba en la esencia misma de la función universitaria: la docencia y la investigación".

Concursos académicos y ciudadanía: ¿tradición o traición al reformismo?

Pocos pensamientos de los reformistas resultan tan ejemplares respecto del perfil pedagógico y anti-conservador del movimiento como lo fue el de Deodoro Roca con respecto al valor de una nueva pedagogía para desarrollar

la inteligencia de los alumnos. En "Palabras sobre los exámenes" (1930), Deodoro Roca escribía:

*Exámenes a la vista: bolilleros, bolilleros, más bolilleros (...)
El alumno acude con su número. No siempre saca premio.
Hay que pasar de alumno a médico, a abogado, ingeniero.
(...) Todo esto será tuyo si me respondes a estas preguntas,
si tienes suerte con estas bolillas desde donde te miro (...)
¡Menos loterías, señores profesores! [escribe] Las verdaderas pruebas no deben cifrarse en las respuestas del discípulo sino en sus preguntas. De la desnuda y oportuna pregunta del discípulo debe inferirse su curiosidad, su capacidad, su aptitud, la calidad de su espíritu, su grado de saber y su posibilidad. La única relación legítima y fecunda que debe trasuntar un examen que aspire a salvarse, es la de un discípulo que pregunta y la de un 'tribunal' que responde. ¡Son ustedes los que deben 'rendir', señores profesores! Mientras eso no ocurra, se seguirán oyendo en escuelas, liceos, colegios y universidades las dramáticas y fatídicas palabras del 'croupier' docente: ¡¡No va más!!*

El espíritu innovador de esta imagen de un profesor respondiendo a las preguntas de sus discípulos, sometido a la lógica del interrogatorio, de la prueba, es el que está presente en los concursos públicos que reproducen parte de los rituales de obtención del grado de Magíster de las universidades medievales. Uno de los rasgos que caracterizaba la calidad de la enseñanza en las universidades públicas tradicionales herederas del legado reformista, fue el modo de reclutamiento de sus profesores, a través de los llamados *concursos públicos*.

¿Cómo se realizan los concursos, o más bien, cómo se realizaban? El sistema básico de reclutamiento del personal docente en las universidades nacionales argentinas es el concurso de antecedentes y oposición (Mollis y Feldman, 1998). Los concursos son instancias públicas y abiertas de selección de aspirantes evaluados por expertos. Cuando existen fondos suficientes se invitan expertos internacionales. En los últimos años, en función del ajuste presupuestario, se suprimió la invitación a expertos extranjeros, con el consecuente correlato de pérdida de internacionalización de los parámetros de reclutamiento.

La evaluación del candidato se realiza sobre la base de un análisis de los antecedentes académicos y profesionales, y para las dedicaciones exclusivas y semixclusivas se tiene en cuenta el plan de investigación presentado. La prueba de oposición consiste en una entrevista y una clase preparada en torno a un tema definido por el jurado. Los cargos ganados por concurso son periódicos y se renuevan cada siete años para profesores y cada tres para docentes auxiliares.

La estructura del **co-gobierno universitario tiene una decisiva importancia en el resultado final del concurso**, ya que los dictámenes del jurado son de carácter consultivo. Los consejos directivos son los que, en definitiva, realizan las propuestas de designación y actúan como órgano revisor en caso de apelaciones a los dictámenes. El consejo superior de la universidad es el que toma la decisión final. Es así como, en la estrategia de los concursos públicos, se combinan permanentemente instancias administrativas, académicas y políticas para la gestión de las decisiones.

Desde su inicio hasta su culminación, el proceso de concursos ofrece a los aspirantes mecanismos de apelación y revisión en cada una de las instancias: la inscripción, la formación del jurado, el dictamen del jurado y la resolución del consejo directivo de cada facultad. El consejo superior, que concentra todas las funciones del gobierno universitario, es el organismo máximo de apelación dentro de la universidad aunque, eventualmente, pueda existir el recurso a la justicia civil. Si bien el mecanismo se torna lento, esto representa, para algunos, una garantía de transparencia en el proceso por la existencia de diversidad de controles y supervisión y por la posibilidad de objeción fundamentada en los distintos pasos del proceso. **Sin embargo, la vinculación directa que existe entre los concursos de profesores y el gobierno universitario (sólo los profesores concursados regulares votan para elegir sus representantes en el consejo superior) genera sospechas sobre la eficacia del mecanismo para lograr la excelencia.**

Este relato sobre la tradición de los concursos confronta con el necesario relato acerca de la traición a muchos de los saludables principios aquí descriptos. En la UBA falta sustanciar entre un 70% y 30% de los concursos según

se trate de auxiliares o profesores. Algunos protagonistas suponen que la falta de concursos está vinculada a mecanismos político-clientelares semejantes a los partidarios, para evitar que haya una mayor cantidad de votantes en la elección de autoridades. Entre los hechos enrarecidos se encuentran: el proceso de elección de los jurados favorables a grupos que apoyan a las autoridades, que da lugar a un número cada vez más elevado de recursos legales interpuestos y observaciones a los procedimientos y hacia las formas que se llevan a cabo. Las apelaciones, el clima adverso y sospechoso en el que se desenvuelven los rituales otrora orientados por los méritos de los candidatos, han desvirtuado en muchos casos, el fundamento académico que le dio sustento al procedimiento de elección.

El fundamento pedagógico reformista del concurso está en el pensamiento de Deodoro Roca y Alfredo Palacios fundamentalmente para seleccionar al mejor, el que más sabía, el que mejor podía enseñar. Hoy, la ciudadanía universitaria (esto es, el derecho a voto) y los concursos están interpelados por una lógica clientelar, corporativa y en algunos casos partidaria ajena al espíritu de la Reforma Universitaria, que habrá que volver a considerar. El tipo de ciudadanía universitaria que defendieron los reformistas dejaba en manos de los profesores que enseñaban y accedían por sus méritos a sus cargos, el derecho a votar sus autoridades y ser elegidos, en modelos institucionales que funcionaban para pocos alumnos con pocos profesores, completamente distantes de las universidades masivas del presente. La situación actual es opuesta a la histórica de la Reforma del '18. Unos simples datos lo demuestran: del total de docentes universitarios en el año 2005, el 41% tiene la categoría de Profesor (adjuntos, asociados y titulares) y el 59% restante pertenece a la categoría de docentes auxiliares; del 41% de los profesores de las universidades nacionales, sólo el 20,2% tiene dedicación exclusiva (dedicación exclusiva a las tareas de enseñanza e investigación con 40 horas semanales), el 25,3% tiene dedicación semi-exclusiva (20 horas semanales) y el 54,5% tiene dedicación simple (menos de 10 horas semanales). A su vez, entre los auxiliares docentes, sólo el 8% tiene dedicación exclusiva y el 20% semi-exclusiva, en tanto que el 72% restante tiene dedica-

ción simple (Mollis y otros, 2006b). Desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza, estos indicadores sugieren que la mayor parte del tiempo de clase de nuestros jóvenes universitarios están en contacto con jóvenes profesionales sin experiencia profesional ni pedagógica pocas horas a la semana. Aparece una tendencia muy clara en nuestro sistema universitario: en aquellas unidades académicas donde recae la responsabilidad docente en los profesores más que en los auxiliares, donde hay mayor dedicación horaria y mayor número de docentes con diplomas o certificados de posgrado, se eleva la calidad de la enseñanza de los cursos. Sin embargo, la masividad de la matrícula privilegia el reclutamiento de docentes jóvenes prácticamente recién graduados, quienes, en mayor proporción que los profesores, son responsables de la función docente. Toda una paradoja desde el punto de vista del espíritu meritocrático de la histórica Reforma Universitaria.

Cinco mitos de las universidades reformistas

A pesar de los embates a las universidades públicas nacionales que ya no cuentan con su “socio fundante y fundador de legitimidad pública”, el Estado-nación que la financia, existe una crisis del modelo institucional universitario que es propia, legítima y justificada en la historia del largo siglo XX. Hoy se cuestiona el concepto de “democracia universitaria” arraigada en el cuerpo de “profesores regulares” (elegidos por concurso) que representan un porcentaje minoritario respecto del total de docentes universitarios. También se reconoce una crisis de representatividad del cuerpo colegiado junto a la crisis del paradigma comunicacional-científico, la crisis de la estructura de facultades del modelo napoleónico, la desvinculación con los otros niveles del sistema, la desconexión con las urgentes necesidades de la sociedad civil, la debilitada voluntad de cambio de sus actores y, por último, la pérdida de la identidad comunitaria. La descripción de los mitos que siguen a continuación están vinculados a las crisis del modelo estructural de la universidad pública, la que reconocemos como una oportunidad para la refundación

de las instituciones portadoras del saber y hacedoras del conocimiento en el siglo XXI.

- a. *El acceso universal*: las universidades públicas masivas de acceso directo han desarrollado en la última década dispositivos de ingreso que encubren los mecanismos selectivos puestos en juego, ya fueran ciclos iniciales comunes, cursos de verano, cursos tutoriales, etc. Se le suma la composición socio-económica del estudiantado, que deja fuera del circuito educativo a los hijos de los obreros o trabajadores de los niveles más bajos.
- b. *Gobierno representativo y democrático*: la composición de los claustros está desfasada respecto del significativo número de docentes con las categorías inferiores (“docentes auxiliares”) que no pertenecen al cuerpo profesoral; sumado a la no sustanciación de los concursos que lleva a un mínimo porcentaje de profesores como electores y candidatos.
- c. *Lugar de producción del conocimiento de punta*: el feroz desfinanciamiento estatal durante la última década, la baja inversión del Producto Bruto en Investigación y Desarrollo de los países periféricos, sumado a la ausencia de un plan estratégico de desarrollo del conocimiento en el que se definan prioridades en el mediano y largo plazo, desalienta, entorpece y anula las posibilidades de construcción de conocimiento de punta e innovación tecnológica en las universidades públicas.
- d. *Meritocracia para acceder a los cargos por concurso*: los concursos docentes en la última década han devenido en dispositivos político-clientelares más que académicos; jurados observados, dictámenes recusados y presentaciones judiciales dan cuenta de la arbitrariedad de los mecanismos instalados, en aras de conquistar “votantes” afines.
- e. *La comunidad universitaria* está quebrada; en lugar de una comunidad existe un conjunto de identidades superpuestas y enfrentadas de actores gremiales, sujetos ultraindividualistas y jóvenes no tan jóvenes desencantados. Todos tienen en común la ausencia de pertenencia institucional que los estimule a la innovación.

Las universidades públicas argentinas, fascinadas por la ilusión de una identidad homogénea global, han desnaturalizado sus históricas funciones. La comunidad académica heredera de la tradición comunitaria medieval, se ha desvanecido ante el ultraindividualismo profesoral. La heterogeneidad del cuerpo de profesores universitarios se expresa en una gama que va desde el profesor investigador incitativo (que representa el 18% de la población nacional de profesores universitarios en Argentina) hasta el enseñante recién egresado (que representa una mayoría significativa de la población docente universitaria). La identidad de los profesores de las universidades públicas se encuentra en tránsito del *académico* al *consultor internacional* debido a que "prestigio y honorarios" provienen de **otras fuentes de financiamiento** como las agencias bancarias (nacionales o internacionales) o el gobierno central.

Por lo dicho hasta aquí, estamos en condiciones de asegurar que las universidades públicas, frente a las transformaciones promovidas por la globalización, enfrentan el mayor desafío desde su etapa fundacional: *la supervivencia*.

A modo de balance: recrear la comunidad académica universitaria, un diagnóstico necesario

La mayor paradoja de la educación superior hoy en la Argentina es **la imperceptible terciarización de las universidades**, que como consecuencia de las políticas públicas de las últimas décadas se han convertido en instituciones que otorgan diplomas profesionales más que instituciones del y para el saber. A su vez, las instituciones técnicas terciarias han ido desapareciendo, y las de formación docente deben articularse con el circuito universitario para acreditarse (subsistir). Es posible aventurar que en pocos años la educación superior argentina –con excepción de las pocas universidades privadas de excelencia– se convierta en una sumatoria de instituciones terciarias al estilo norteamericano (parecidas a sus referentes Colleges). Dijimos que la ilusión de una identidad homogénea global desnaturalizó las históricas funciones políticas y sociales del modelo universitario reformista. La comunidad académica

mica –heredera de la tradición comunitaria medieval– se ha desintegrado ante el **ultraindividualismo profesoral**. Los desafíos del siglo XXI para las universidades argentinas –y probablemente latinoamericanas– se encuentran en la imposibilidad de combinar ambos modelos (intervencionista o evaluador) sin afectar las diferentes autonomías. El papel del Estado minimizado en el contexto neoliberal expresó sus pactos de contratación del buen ciudadano por el del sujeto económico, global y consumidor racional, adoctrinado por la nueva religión del mercado, sin dejar espacio para *las labores científicas y la alta cultura intelectual* de la que hablaba Roca a principios de siglo.

Para sobrevivir y recrear el sentido fundacional es necesario acordar una descripción de las urgentes prioridades. ¿Por dónde comenzar? Habrá que reconocerse para cambiar. Reconocer el déficit pedagógico de los planes de estudio para formar profesores universitarios que enseñan en los otros niveles del sistema educativo. Reconocer la necesidad de reconstruir la misión institucional (animarse a diseñar la misión universitaria en singular más que en plural y generar modelos diferentes de instituciones para lograr que las misiones estén diferenciadas). Re-conquistar el valor del conocimiento para la formación de los grupos dirigentes que se orienten a la producción científica, cultural y tecnológica. Reconocer la crisis de representatividad de los cuerpos colegiados y la disfuncionalidad de la estructura administrativa. Reconsiderar la relación entre ciudadanía política universitaria y selección académica por concurso en base a méritos. Por último, habrá que pedagogizar los problemas de la universidad, politizarlos y despartidarizarlos, habrá que filosofar sobre el sentido, la misión y la praxis universitaria para conquistar **un proyecto soberano sustentado en una epistemología social del conocimiento local**. Habrá que reformar el legado de la Reforma que distorsiona el cumplimiento de las misiones emancipadoras de la educación superior: aprender para innovar, enseñar para recrear, e investigar para producir ciencia, tecnología y cultura. Todas estas prioridades devenidas en urgencias institucionales deberían formar parte de los diagnósticos que fundamentan la futura Ley de Educación Superior.

Nuestra propuesta es reconstruir *el sutil encanto de las autonomías*, sobre la base de la *integración* de los poderes institucionales, los poderes públicos-sociales, los poderes políticos y los poderes económicos de los sectores productivos en un marco de negociación, consenso y construcción de capacidades institucionales. Para ello hay que recuperar los órganos de coordinación ya existentes y ponerlos en diálogo (CU, CIN, CRUP y CPRES, con el INTA e INTI, APYMES, UIA, CGE, etc.) a la luz de un plan estratégico de desarrollo del conocimiento, consensuado entre el Ministerio de Economía, de Ciencia y Tecnología y el de Educación. Los tomadores de decisiones más que orientarse a satisfacer los intereses de los grupos que los sostienen en el poder, deberían construir escenarios para el planeamiento y la consolidación de políticas de la educación superior consensuadas, divergentes y estratégicas para toda la ciudadanía argentina.

Bibliografía

- Altbach, Ph. (1999) *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Massachusetts, CHE, Boston. Boston College.
- Arnové, R. & Torres, C. A. (1999) *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, Rowman & Littlefield Publishers, INC, Lanham, Boulder, New York, Oxford
- Appadurai, A. (1998) *Modernity at Large. Cultural Dimension of Globalization*. Minneapolis, London. University of Minnesota Press.
- Caldelari, M. (1995) "La Reforma en el aula", *Pensamiento Universitario*. Buenos Aires. Año 3, No 3, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- Chomsky, N.; Anderson, P. y otros (2004) *Nueva hegemonía mundial*. Buenos Aires. CLACSO.
- Duby, G. (2001) *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*. Barcelona. Editorial Andrés Bello.
- Fronzizi, R. (2005) *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina*. Buenos Aires. EUDEBA (primera edición 1971).
- Gómez, J.M. (2000) *Política e democracia em tempos de globalização*. Petrópolis. Editora Vozes/CLACSO/LPP.

- Kerr, C. (1994) *Higher Education Cannot Escape History*. New York. State University of New York, New York Press.
- Le Goff, J. (1983) *Tiempo, trabajo y cultura en el occidente medieval*. Madrid. Editorial Taurus.
- Le Goff, J. (1986) *Los intelectuales de la Edad Media*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Lipovetsky, G. (1998) *El Crepúsculo del Deber. La Ética indolora de los Nuevos Tiempos Democráticos*, Anagrama, Barcelona
- López Segrera, F. y Maldonado, A. (2002) *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales*. Cali, Colombia. UNESCO, Boston College.
- Marginson, S. & Mollis, M. (2001) "The door opens and the Tiger leaps. Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium", en: *Comparative Education Review*, University of Chicago Press, Vol. 45, No 4, Nov. pp. 581-615
- Mignolo, W. (2001) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires. Ediciones del Signo, Duke University.
- Mollis, M. (1990) *Universidades y Estado nacional. Los casos de Japón y Argentina (1885-1930)*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Mollis, M. (1996) "El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada", *Pensamiento Universitario*. Buenos Aires. Año 4, N° 4 y 5, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, UBA.
- Mollis, M. y Feldman, D. (1998) "Accountability without tenure?" En: Forest J. (Ed.) *University Teaching, International Perspectives*, Chapter 18. London-New York. Garland Publishing Inc.
- Mollis, M. (2001) *La universidad argentina en tránsito*. Buenos Aires-Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Mollis, M. (2003) "Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas". En: *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires. Editorial CLACSO.
- Mollis, M. (2006a) "Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas". En: Teichler, U. (2006), *Reformas de los modelos de la educación superior*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Miño y Dávila editores.
- Mollis, M. (Responsable de investigación) (2006b) *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados*. Buenos Aires. Editorial Planeta.
- Mollis, M. (2007) "La educación superior en Argentina: balance de una década", *Revista de la Educación Superior*. México DF. 142 (XXXVI), abril-junio.
- Palacios, A. (1957) *La universidad nueva. Desde la reforma universitaria hasta 1957*. Buenos Aires. Editorial M. Gleizer.

- Perkin, H. (1984) "The Historical Perspective". En: Clark B., *Perspectives in Higher Education*. Berkeley, USA. University of California Press.
- Roca, D. (9 de noviembre de 1930) "Palabras sobre los exámenes", *Educación*, 1, noviembre de 1942, *Revista del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba*, Córdoba.
- Rodríguez Gómez, R. (2006) "Cooperación académica versus comercio transfronterizo. ¿Hacia la configuración de una doble agenda en el proceso de internacionalización de la universidad contemporánea?", ponencia presentada en la Reunión Conjunta de los Grupos de Trabajo de CLACSO: *Tratados de Libre Comercio, Espacio Público y Derecho a la Educación en América Latina*, Antigua, Guatemala, 28 al 2 de marzo.
- Rosovsky, H. (1990) *The University. An owner's manual*. New York-London. W.W. Norton Company.
- Rotunno C. y Díaz de Guijarro E. (comp) (2003) *La Construcción de lo posible. La UBA de 1955 a 1966*, Libros del Zorzal, Buenos Aires
- Rüegg, W. (1994) (editor) *Historia de la universidad en Europa*, Vol I. Bilbao. Editor Hilde de idder-Symoens.
- Samoff, J. (1999) "Institutionalizing International Influence", en: Arno-ve, R. & Torres, C. A., *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, Rowman & Littlefield Publishers, INC, Lanham, Boulder, New York, Oxford
- Steger, H. A. (1974) *Las Universidades en el Desarrollo Social de la América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México
- Yúdice, G. (2003) "Contrapunto estadounidense/latinoamericano de los estudios culturales" en: Daniel Mato (coordinador) *Estudios y Otras Practicas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, CLACSO/FACES UCV, Caracas, Venezuela

World Bank (1993) *Argentina: from Insolvency to Growth*, A World Bank Country Study, Washington DC

World Bank (2000) *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promises*, The Task Force on Higher Education, Washington DC

RESUMEN: Ante el escenario que plantea la promulgación de una nueva Ley de Educación Superior, emerge al menos una pregunta tan urgente como necesaria: ¿hasta qué punto una nueva Ley transforma los legados de la histórica Reforma Universitaria de 1918 y resuelve los problemas promovidos por la Ley 24.521? Nos proponemos recuperar la identidad histórica de las universidades reformistas y contrastarla con los cambios producidos por la Ley 24.521 hasta el presente. En esta descripción aspiramos reconocer las transformaciones introducidas por la Ley en jaque y develar aquellos problemas pendientes de solución. Es nuestra intención acercar a los hacedores de la nueva Ley un diagnóstico histórico que ponga el énfasis en otras dimensiones de la crisis universitaria: los sujetos y la identidad pública.

PALABRAS CLAVES: Universidades Reformistas, Identidad Universitaria Argentina, Autonomía, Concursos meritocráticos, Leyes de Educación Superior, Cultura Institucional, Políticas de la Educación Superior históricas y actuales.

ABSTRACT: This article describes the historical Reformist tradition inherited by the Argentine universities of today. It depicts the problems of the institutional historical practices that are still functioning and not functioning disruptively the everyday teaching and learning processes. In face of the promulgation of a new Law of Higher Education, the article attempts to balance the effects of the latest Higher Education Law promulgated during the neoliberal regulation period, in order to call the attention to the current decision makers to avoid continuity instead of transforming institutions culture to achieve the abandoned democratic, meritocratic and cultural missions of Argentine universities.